



Formation professionnelle à la française : vers un nouveau “ vocationalisme ” ?

Philippe Méhaut

► To cite this version:

Philippe Méhaut. Formation professionnelle à la française : vers un nouveau “ vocationalisme ” ?. 2006. halshs-00087653

HAL Id: halshs-00087653

<https://shs.hal.science/halshs-00087653>

Preprint submitted on 26 Jul 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Formation professionnelle à la française : vers un nouveau « vocationalisme » ?

A paraître 2007 dans
Bosch, Charest (eds)

Philippe Méhaut
Directeur de recherche au CNRS
LEST-UMR 6123
mehaut@univ-aix.fr

Introduction

Dans les vingt dernières années, le système français de formation professionnelle initiale et continue a connu de profondes évolutions : développement de formations professionnelles au niveau du baccalauréat, massification et professionnalisation de certaines filières universitaires, réforme récente du cadre de la formation continue, développement de la validation des acquis de l'expérience. L'hypothèse générale de ce chapitre est celle d'une évolution du modèle éducatif français qui, sans rompre la dépendance de sentier à la convention « méritocratique » [Verdier, 2001, Duru-Bellat, 2005], présente cependant des innovations convergentes permettant de parler d'un nouveau « vocationalisme » en émergence [Ryan, 2002]. Si ces innovations prennent sens au sein du système éducatif et de formation, les indicateurs manquent encore pour confirmer qu'elles font aussi système au sein du marché du travail et des politiques de GRH des entreprises. Mais, ce qu'il est coutume d'appeler la crise des marchés internes à la française [Germe, 2001], des inflexions dans les pratiques de recrutement des jeunes [Giret, Lopez, Rose 2005], dans la gestion par les compétences [Méhaut, 2004] semblent aussi donner des indices du côté de l'organisation et du marché du travail.

Dans une première partie, nous présentons rapidement les débats et hypothèses autour du nouveau vocationalisme. Dans une deuxième partie, nous examinons l'évolution de la structure et de la production du système de formation initiale et, dans une troisième partie, celle du système de formation continue. Une quatrième partie se focalise sur les problèmes de construction et de valeur des certifications. Enfin, une cinquième partie aborde la question des rendements de la formation professionnelle. En conclusion, nous synthétisons les tendances et contre-tendances au nouveau vocationalisme et formulons quelques scénarios pour le futur.

Un nouveau « vocationalisme » : débats et hypothèses

Il existe, dans la société française, un fort niveau de consensus autour de l'investissement éducatif. C'est moins sur le niveau de cet investissement que sur ses modalités que se situe le débat.

Une croissance inévitable de l'éducation et de la formation ?

Trois arguments sont fréquemment avancés en France pour justifier la croissance de l'investissement en éducation initiale. Le premier est le chômage des jeunes, souvent attribué à une insuffisance (notamment pour environ les 10% de drop out du système au niveau le plus

bas, ISCED 0-1) ou une inadaptation de leur formation (par exemple pour les sortants de l'université avec un bac+2 « général »). Le second s'appuie aujourd'hui sur les objectifs de Lisbonne et la rhétorique de la société de la connaissance [Méhaut, 2005]: un besoin croissant de connaissance et de formation se ferait sentir, tant pour les nécessités du marché du travail que, plus généralement pour le fonctionnement de la société (lien social et « citoyen consommateur »), d'autant que la France serait en retard sur ses concurrents [Aghion, Cohen, 2004] et que le vieillissement de la population active va créer dans les années à venir d'importantes tensions sur le marché du travail [Seibel, Afriat, 2002]. Le troisième s'appuie sur le rendement de l'investissement éducatif et sur la justice sociale: si le rendement privé semble en baisse –mais toujours positif- [Lemistre, 2004], le rendement social, lié aux externalités du système serait de toute façon suffisant pour justifier un accroissement de l'effort national, effort qui participerait par ailleurs d'une exigence de justice sociale par la démocratisation de l'accès à l'enseignement long et supérieur.

Ces trois arguments ont été fortement mobilisés depuis les années 1980 pour appuyer l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (aujourd'hui environ 65%, avec une forte croissance dans la décennie 1990, plutôt stoppée actuellement [Beduwe, Germe, 2004]) et, plus récemment, pour accompagner le processus de Bologne et le passage de l'université au système bachelor, master, doctorat.

Présentés un peu différemment, on les retrouve pour appuyer la récente réforme du système de formation continue : nécessité d'une gestion plus souple et plus active des connaissances et compétences dans la société de la connaissance, inégalités d'accès, évolution démographique.

Mais ils donnent lieu à débat sur les priorités : faut-il privilégier l'éducation et la formation initiale ou la formation continue ? Dans le premier cas, faut-il mettre l'accent sur l'enseignement supérieur ou sur les niveaux intermédiaires ? Faut-il développer l'éducation générale (moins coûteuse) ou la formation professionnelle ? Nous verrons qu'une partie des innovations qui touchent le système sont marquées par les tensions entre ces différentes options.

L'hypothèse d'un nouveau « vocationalisme »

Pour traiter, dans la suite de ce texte, et dans une perspective comparative, de l'évolution de la formation professionnelle, encore faut-il s'entendre sur sa définition et donc sur le champ à couvrir. Selon les auteurs, *et s'agissant de la formation initiale*, la définition du champ varie. Certains définissent celle-ci comme l'ensemble des formations ouvrant directement et principalement sur le marché du travail [Vincens, Chirache, 1992]. D'autres se fonderont sur le contenu des études [Bouix, 1997]. D'autres mettrons l'accent sur une pluralité de critères [Kirsch, 2005, voir aussi Giret, Moullet, Thomas, 2002]. Avec Marrois [1998], on pourrait retenir 3 critères principaux :

- une formation définie et élaborée en partenariat plus ou moins étroit avec les milieux professionnels ;
- qui comporte des périodes significatives de formation en milieu professionnel (apprentissage, stages en entreprises) ;
- dont l'orientation vise principalement l'accès à l'emploi.

A ces trois critères il faudrait aussi ajouter celui du contingentement des places offertes, les flux de formés étant censés entretenir un certain rapport avec les perspectives sur le marché du travail.

Dans le champ *de la formation continue*, il est par contre courant d'assimiler l'ensemble des formations continues à des formations finalisées vers le travail et l'emploi, même si d'autres objectifs (culturels, de développement social) sont parfois poursuivis par les individus.

Dans la suite de ce texte, nous nous focaliserons sur les formations professionnelles initiales (dans le système éducatif, pour des jeunes qui ne sont pas encore sortis sur le marché du travail, en y incluant l'apprentissage) et sur les formations continues (principalement pour les salariés, au delà du système éducatif). L'hypothèse centrale que nous proposons est celle d'une lente évolution du système français, souvent caractérisé par les deux notions de système « étatique » et de système d'enseignement « général », vers un système plus professionnel, mais aussi vers un nouveau vocationalisme [Ryan, 2002]: poids croissant des formations professionnelles, évolution dans la conception des curriculum et des certifications, renouvellement de la conception du travail comme espace d'acquisition de connaissance, nouvelles combinaisons d'acteurs affaiblissant le poids de l'état central...

Cette évolution se développe toutefois dans le cadre général d'un modèle « méritocratique » (dépendance de sentier) : la sélection des individus sur leur seul mérite scolaire permettrait de garantir l'égalité des chances, des accès équitablement organisés aux différents niveaux de la hiérarchie scolaire (y compris à l'enseignement supérieur) et, par là, une redistribution des chances dans la société et l'emploi, quelque soit son origine sociale. Elle est marquée par une très forte séparation entre le système de formation initiale et celui de formation continue (mode de financement, rôle des acteurs, relations aux marchés du travail...), assez caractéristique des pays où prédomine un modèle centré sur l'école à temps plein.

Et ce nouveau vocationalisme, se développe sur la base d'un double déplacement qui brouille les définitions et les approches classiques de la formation professionnelle. D'une part, celle-ci s'est historiquement construite dans la plupart des pays pour la formation des catégories ouvrières, minoritaires aujourd'hui [Charlot, Figeat, 1985]. Les formations dites professionnelles se déplacent vers la formation des employés, des catégories intermédiaires. Les compétences demandées évoluent (moindre rapport à la matière, insistance plus forte sur les compétences relationnelles...), ce qui n'est pas sans affecter la conception de ce qui est « professionnel ». Moins étroitement ciblées sur une préparation immédiate à l'emploi, les formations combinent des dimensions générales et professionnelles. D'autre part, à mesure que se massifie l'enseignement supérieur (universitaire ou non), c'est à ce niveau que se déplace la question du vocationalisme, d'autant que, dans la logique méritocratique, il faut permettre à chacun d'aller le plus loin possible, en repoussant alors l'échéance du choix professionnel.

Structures, cursus et productions du système de formation initiale

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à l'évolution de l'architecture du système de formation initiale et aux innovations en termes de filières et de « produits » du système.

L'architecture du système

La représentation formelle classique du système éducatif français est la suivante.

Insérer graphique n°1

Cette représentation met en lumière plusieurs éléments caractéristiques du système :

- a) La difficulté à dissocier clairement les cursus professionnels des cursus généraux compte tenu de l'intrication entre les deux sous systèmes, des règles de passage de l'un à l'autre.
- b) La forte hiérarchisation interne des diplômes (et niveaux de sortie), mais aussi le manque de lisibilité du fait que chaque nouvelle création s'ajoute et se stratifie dans le système pré-existant (cf notamment les niveaux universitaires, avec la création des licences professionnelles, des masters, mais aussi le maintien de tous les autres niveaux et types de diplômes) [Vincens, 2002].
- c) L'existence de passerelles (au moins théoriques) entre les différents cursus.
- d) La tendance à l'allongement des études, à la création au niveau n+1 de nouveaux diplômes professionnels, venant vider ceux du niveau n.

La méritocratie et le caractère « secondaire » du système de formation professionnelle initiale :

On a souvent coutume d'utiliser le mot dominé pour caractériser la position du système d'enseignement professionnel par rapport à l'enseignement général..

Le sous-système de formation professionnelle serait dominé quantitativement par l'enseignement général. Cette proposition mérite d'être relativisée. Depuis le milieu des années 1980, sous l'effet de l'objectif politique de « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », puis dans l'enseignement supérieur, la croissance des flux est essentiellement due aux filières professionnelles au niveau baccalauréat, bac plus 2 ans, ainsi qu'à l'essor des filières professionnalisées au niveau bac+3 et bac+5.

Comme le montre le tableau ci-dessous, les sortants¹ (diplômés ou non) du système sont majoritairement issus de filières technologiques ou professionnelles (à près de 75% pour les niveaux ISCED 0 à 4).

Tableau n° 1 : Sortants de l'école en 1998 selon la filière

niveau		général	% (l)	professionnel	% (l)	total	% (c)	âge moyen de sortie
ISCED 0-2	0-1	34800	60	23200	40	58000	8	18
	2	15250	25	45750	75	61000	8	19
ISCED 3	CAP BEP			125000	100	125000	17	19
	bac non diplômé	11600	40	17400	60	29000	4	21
	bac *			95000	100	95000	13	21
ISCED 4	non diplômé	77600	80	19400	20	97000	13	22
	bac +2	17000	13	121000	87	138000	19	22
sous total		156250	26	446750	74	603000		
sous total diplômés		106200	22	377800	78	484000		
ISCED 5 6**		70000	50	70000	50	139000	19	24
Total						742000		

¹ Les sortants sont ici les élèves ou étudiants qui, dans le système éducatif à l'année n, n'y sont plus à l'année n+1. Cette approche par les flux, qui privilégie l'alimentation du marché du travail, est plus précise qu'une approche par les stocks qui incorpore des effets liés aux différentes durées d'études.

*les sortants titulaires d'un bac général sont inclus dans la catégorie non diplômés du supérieur, la plupart ont en effet pris au moins une inscription à l'université

** estimations de l'auteur à partir des diplômes et formations à vocation professionnelle explicite, y compris les écoles d'ingénieurs ; Bel et alii (2005), travaillant sur les effectifs étudiants (et non sur les sortants) estiment aussi à environ 50% les étudiants en formations professionnelles à l'université, voir aussi Giret, Moullet, Thomas (2003).

Source : Céreq, enquête génération 1998, calcul de l'auteur

Cette importance des sorties de l'enseignement « professionnel », certes moins marquée au niveau 5-6 (mais il s'agit ici d'estimations), tranche avec la représentation communément admise du système français comme système d'enseignement « général ». Ce tableau confirme aussi une caractéristique importante de l'architecture du système : l'importance des sorties aux niveaux intermédiaires (ISCED 3 et 4, 65% au total, 49% pour les seuls diplômés) qui tempère l'idée d'une hiérarchie verticale absolue et se rapprocherait plutôt des structures de sortants des systèmes à convention professionnelle (de type allemand par exemple).

Le système est dominé « qualitativement » par la convention méritocratique. Cette deuxième proposition reste par contre caractéristique. On peut en trouver plusieurs indices :

- ❑ dans les processus d'orientation, l'orientation vers l'enseignement professionnel se faisant encore souvent « par l'échec » (au moins au niveau du secondaire) et parfois contre la volonté des familles et des élèves qui voudraient privilégier les filières générales ;
- ❑ dans les processus de sélection sociale : les catégories ouvrières et employées sont sur représentées notamment dans les formations professionnelles de niveau secondaire. Toutefois ce phénomène évolue, notamment dans l'enseignement supérieur, où l'on voit un pourcentage croissant d'enfants de cadres emprunter la voie professionnelle pour limiter le risque d'échec dans les deux premières années d'université ;
- ❑ dans les raisons de succès ou d'échec aux diplômes professionnels, particulièrement au niveau les plus bas où la majorité des échecs étaient dus aux faibles performances des élèves dans les matières « générales ».

Les deux voies de la formation professionnelle initiale

La formation professionnelle initiale se réalise principalement sous deux modalités : la voie scolaire et l'apprentissage. Les deux filières se différencient par leurs modalités pédagogiques (temps plein ou alternance), par le statut de l'élève (élève ou sous contrat de travail), par les organismes qui assurent la formation (lycées ou centres de formations d'apprentis). Mais, à la différence de l'Allemagne, elles relèvent de principes communs pour la définition des filières et diplômes. Si l'apprentissage était traditionnellement plus important dans les métiers artisanaux, il se développe aujourd'hui à des niveaux de formation plus élevés. Un même diplôme (par exemple un brevet de technicien supérieur –BTS- de banque) peut ainsi être préparé par la voie scolaire ou par apprentissage.

La nature des diplômes préparés, les référentiels de métier, de compétence, les programmes d'enseignement sont déterminés au niveau national par les commissions professionnelles consultatives (référentiels), l'inspection et des enseignants (programmes) [Bouix, 1997]. Aucune section ne peut être ouverte (sauf à titre expérimental) qui ne corresponde à un diplôme ainsi défini nationalement. Au niveau de l'établissement, la décision d'ouverture d'une section fait l'objet d'une négociation sur entre l'établissement (le plus souvent porteur du projet), le rectorat (administration en région de l'éducation nationale qui allouera les

moyens notamment en enseignants) et la Région, qui a maintenant en charge la coordination de l'offre de formation professionnelle. Cette ouverture doit prendre en compte les effectifs potentiels, les débouchés, l'intérêt et l'appui manifesté par des entreprises et/ou branches professionnelles.

Bel et alii (1996) ont cependant montré comment les établissements développaient des stratégies différentes selon leurs spécialités, leurs positionnement, la situation démographique et comment certaines ouvertures (ou plus rarement fermetures) de sections pouvaient parfois répondre à des logiques de scolarisation (pression démographique, demande des élus) plutôt qu'à des logiques de débouché. Dans la période récente, la baisse démographique, les pressions budgétaires mais aussi le rôle plus actif des Régions poussent à une certaine « rationalisation » de l'offre, avec fermeture des sections à trop petits effectifs ou à mauvais débouchés professionnels.

La voie scolaire

L'essentiel de la formation professionnelle au niveau secondaire (mais aussi pour les BTS) est assuré dans des lycées professionnels. L'élève est à temps plein, sous statut d'élève ou d'étudiant, donc considéré comme inactif. La scolarité comprend des matières générales (français, histoire, langues étrangères...) et des matières « professionnelles ». Une partie du temps est consacré à des travaux en atelier (intégrés à l'établissement scolaire), à des stages en entreprise. La majorité des établissements sont publics. Les enseignants sont des fonctionnaires payés par l'Etat. Ce sont les régions qui assurent les dépenses d'équipement (bâtiment, ateliers).

L'apprentissage

Contrairement à une représentation fréquente, l'apprentissage constitue une voie de formation non négligeable en France. En 1998, 16% des sortants du système éducatif avaient préparé leur diplôme en apprentissage. Ce mode de formation apparaît cependant soumis à une grande instabilité institutionnelle. Si dans les années 60 les effectifs d'apprentis augmentaient (400 000 au maximum), ils déclinent pour retomber à moins de 150 000 au milieu des années 1970 et remontent à environ 350 000 dans la période récente. En fait, le positionnement de l'apprentissage est particulièrement révélateur des tensions qui affectent l'ensemble du système de formation professionnelle français.

Du côté du marché du travail et de l'offre de place d'apprentis, des éléments structurels et conjoncturels se mêlent pour expliquer la variabilité des places offertes et pourvues :

- la transformation structurelle de l'économie avec le déclin de branches industrielles et de métiers traditionnellement largement ouverts à l'apprentissage, sans que la tertiarisation n'ait à ce jour apporté d'alternative massive, les nouvelles activités pouvant puiser largement dans la production sous voie scolaire ;
- la sensibilité à la conjoncture avec le recul des contrats en période de basse conjoncture ;
- des taux de rupture de contrats assez élevés, nombre d'apprentis fuyant des conditions de vie et de travail difficiles notamment dans les métiers artisanaux.

Du côté du système de formation, l'apprentissage, concentré jusqu'à une période récente dans au niveau ISCED 3, était une voie de sortie directe sur le marché du travail, sans possibilités de poursuite d'études. Cela diminuait fortement son attractivité. Perçu négativement par nombre d'enseignants et d'orienteurs (d'autant que près de 80% des apprentis sont dans des

organismes dépendant des milieux professionnels – assemblées consulaires, organismes de branches, qui sont concurrents de l'éducation nationale), il concentrait, plus encore que l'enseignement sous statut scolaire les orientations négatives. Les taux de succès aux examens étaient inférieurs à ceux de la voie scolaire sans que pour autant les avantages sur le marché du travail ne soient évidents. Les politiques volontaristes visant essentiellement à modifier « l'image » de l'apprentissage n'ont eu le plus souvent que de effets à court terme, de même que les incitations aux entreprises, qui entrent souvent en concurrence avec d'autres incitations (sur les jeunes chômeurs, pour les emplois non qualifiés).

Toutefois ce paysage est en transformation depuis 1993, en lien avec la régionalisation, mais aussi avec l'insertion de l'apprentissage dans de véritables filières. Ainsi entre 1995 et 2003 [Arrighi, Brochier, 2005], le nombre d'apprentis préparant un diplôme de premier niveau est en légère diminution ; a contrario, ceux qui préparent un bac professionnel ont vu leur effectif doublé, triplé pour le BTS ou DUT. Ces « nouveaux territoires de l'apprentissage » [Simon, 2001] sans être encore quantitativement très importants se caractérisent néanmoins par l'extension de l'apprentissage à des spécialités et branches professionnelles jusqu'ici absentes de ce mode de formation ainsi que par la construction de filières d'apprentissage (CAP/BEP -> Bac professionnel, bac professionnel -> BTS). Plus attractifs pour les élèves et les étudiants, ils entrent aussi dans la stratégie des établissements de formation (y compris des universités où l'on peut maintenant préparer un bachelor ou un master en apprentissage) : augmentation de leur recrutement dans un univers concurrentiel, source de financement alternative aux budgets publics.

Les principales innovations dans les cursus

Si l'on s'intéresse maintenant innovations dans les cursus, diplômes et filières, on peut repérer trois tendances principales.

a) La première, initiée avec la création des baccalauréat professionnel est l'extension des formations professionnalisantes vers le haut de la hiérarchie des diplômes. Créés en 1985, les baccalauréats professionnels ont constitué une innovation majeure, visant à élever le niveau de formation initiale des ouvriers/techniciens et à corriger la parité d'estime générale/professionnel (par l'attribution d'un baccalauréat qui donne, théoriquement, un droit d'accès à l'enseignement supérieur) [Campinos Dubernet, 1995]. Ces baccalauréats professionnels, avec une certification définie par des modalités voisines des autres diplômes professionnels (commissions professionnelles, référentiels d'emploi et de certification), ont connu un réel succès. Ils représentent aujourd'hui 15% des baccalauréats attribués et expliquent une part importante de la croissance des effectifs au niveau ISCED 3 de formation [Eckert, 1999].

Un mouvement similaire concerne aujourd'hui l'enseignement supérieur avec l'essor quantitatif des filières bac+2 dans les lycées professionnels et la création en 2000 des licences professionnelles dans les universités. Ces licences ont une double vocation : créer/développer des formations à bac+3 à finalités professionnelles et de sortie vers l'emploi, attirer dans ces formations des étudiants venant des enseignements généraux après leur Deug. Sans donner lieu systématiquement à référentiel d'emploi, elles doivent cependant être préparées en lien avec les milieux professionnels, cibler des débouchés précis. Elles sont autorisées par une commission nationale où étaient largement représentés les partenaires sociaux. On comptait, en 2002, 600 licences professionnelles ouvertes. L'examen de l'offre conduit cependant à relativiser la nouveauté. Une bonne part de ces licences constituent en fait une transformation sous le vocable « licence » de certificats ou cursus existant antérieurement. Près de 40% de

ces licences ont été créées à partir des IUT, et environ 20% en partenariat avec des lycées délivrant des BTS [Maillard, Veneau, Grangérard, 2004].

b) Ce mouvement d'ouverture vers le haut des diplômes professionnels a pour corollaire la construction de véritables filières au sein de l'enseignement professionnel, filières qui modifient en amont le positionnement des diplômes. Ainsi s'est créée une filière BEP -> bac professionnel, avec une majorité de poursuites d'études à l'issue du Bep qui est de moins en moins un diplôme de sortie vers le marché du travail. La création des licences professionnelles entraîne un accroissement des poursuites d'études pour les titulaires d'un DUT (aujourd'hui plus de 65% de poursuites d'études) et va probablement peser dans le même sens pour les BTS, en créant progressivement une nouvelle norme sociale à bac+3ans. (en 2001-2002, les titulaires de BTS et DUT représentaient près de 75% des inscrits dans ces licences) [Maillard, Veneau, Grangérard, 2004]. Deux conséquences importantes en résultent : des frontières plus floues entre enseignement professionnel et « général » ; une montée en puissance du professionnel dans l'enseignement supérieur, universitaire et non universitaire.

c) Si la grande majorité des élèves et étudiants français font des stages en entreprises, il s'agit souvent de stages d'application, plutôt placés en fin de cursus. Dans les baccalauréats et licences professionnelles, le statut de ces périodes change : il s'agit, en principe, de période plus longues, pédagogiquement conçues sur les principes de l'alternance où le passage en entreprise est alors considéré comme une phase de construction/développement de savoirs et pas seulement comme une phase de mise en application.

La diversité des configurations d'acteurs en formation initiale

Le système d'acteurs de la politique de formation professionnelle est particulièrement complexe et hétérogène d'un segment à l'autre.

Dans la formation professionnelle initiale des jeunes au niveau secondaire, (sous statut scolaire), mais aussi pour les BTS, le ministère de l'éducation nationale est dominant, tant par les flux de formés que par son rôle dans la politique des diplômes et dans les moyens financiers qu'il distribue. Il doit cependant d'une part partager le champ avec d'autres ministères (santé pour les formations dans ce domaine, agriculture pour les formations agricoles...), d'autre part composer avec le monde économique (employeurs et syndicats) pour ce qui est de la définition des spécialités de formation et des diplômes et, de façon croissante, composer aussi avec les régions.

Dans les formations en apprentissage, son rôle reste fort pour les curriculum et les diplômes. Mais les branches professionnelles (principalement les employeurs) ont un pouvoir plus direct sur l'appareil de formation (les centres de formation d'apprentis), l'offre de place d'apprentis relève des entreprises (avec des incitations publiques) et les régions jouent aussi un rôle grandissant.

A l'université, analysant l'offre des nouvelles licences professionnelles, Bel et alii (2005) identifient quatre types de coordination. Deux d'entre elles, l'une portée par les professions, l'autre par les organismes de formation professionnelle (comme les IUT) donnent lieu à de fortes interactions avec le monde économique (entreprises ou organismes professionnels). Les deux autres, où la coordination est portée plutôt par des collectivités territoriales ou par des instances plus académiques, donnent lieu à une densité de relations plus faibles et plus

volatiles. Les deux premières seraient plus proches du nouveau vocationalisme, les deux secondes s'inscrivant plus dans un modèle universitaire classique.

Si l'Etat reste un acteur dominant en formation initiale, il voit cependant son poids s'éroder au profit des régions (du fait de la décentralisation), qui cherchent elles aussi à composer avec les partenaires sociaux [Verdier, 2006], des universités (qui ont une certaine autonomie et accueillent des volumes croissants d'étudiants en formation professionnelle).

Cette diversité des configurations n'empêche pas quelques lignes de forces récurrentes dans les jeux d'acteurs :

- Les employeurs ont fortement tendance à peser pour la production croissante en formation initiale, qui est pour l'essentiel sans coûts directs pour eux. Dès la moindre difficulté de recrutement, des lobby se forment pour l'augmentation des effectifs de formés, afin d'éviter une pression à la hausse des salaires sur le marché du travail, même si ces difficultés n'ont parfois pas de lien avec le volume de formés. Les perspectives du marché du travail [Seibel, Afriat, 2002] soulignent, à l'horizon 2010, les tensions croissantes, notamment sur les plus hauts niveaux de diplômes, ce qui pourrait réactiver ce jeu.
- Dans les nouvelles branches professionnelles, syndicats et employeurs se tournent souvent vers l'éducation nationale pour réclamer la création de diplômes professionnels. Outre leur rôle d'harmonisation de la concurrence à l'embauche, ces diplômes participent de l'identité de la branche professionnelle.
- Les familles, les élèves ou étudiants, perçoivent le caractère sur-déterminant de la scolarité initiale pour le classement social et l'accès aux emplois et font pression pour un accroissement de l'offre et du libre accès pour tous (même si la tendance récente semble stabilisée [Beduwe, Germe, 2004]). En période de fort taux de chômage, la tendance est au maintien dans le système.
- Les acteurs du système éducatif, et notamment les enseignants, s'appuient sur ce mouvement pour défendre le niveau de l'emploi (particulièrement lorsque, comme aujourd'hui, la situation démographique se traduit par une baisse des classes d'âge scolarisables), soit en demandant la baisse des effectifs par classe, soit en jouant la carte de la prolongation de la scolarisation permettant de garder plus longtemps les jeunes dans le système².

Une innovation majeure dans le jeu des acteurs : la décentralisation

La France s'est engagée, en 1982 dans un processus confiant, par étapes, des pans de la formation professionnelle aux autorités régionales. Les arguments de politique publique les plus souvent avancés sont ceux d'une efficacité et d'une efficience accrue d'un pilotage de proximité. Ce pilotage de proximité est censé prendre mieux en compte la demande des familles et des jeunes (meilleure connaissance des vœux en termes de spécialité de formation) et permettre un rapprochement plus étroit entre l'offre de formation et la demande des entreprises. Mais la décentralisation traduit aussi la crise des budgets publics nationaux, avec un transfert croissant de charges aux budgets régionaux.

² En période de diminution des effectifs, on voit ainsi deux réactions opposées : une augmentation des orientations vers l'enseignement « général » dans les lycées...et une réponse de l'enseignement professionnel visant à allonger les études (bac pro, BTS) afin de garantir des effectifs d'élèves conséquents

Par étape, le pouvoir transféré aux Régions va les placer en théorie au cœur du pilotage du système. Mais la nature des transferts, comme des modes d'intervention, présente une certaine continuité avec les caractéristiques nationale du système antérieur [Giraud, Mériaux, 2003]. Les compétences transférées sont en effet partielles, tant en termes de segments de politiques qu'en termes d'outils.

Les régions gagnent progressivement en pouvoir dans le champ de la formation professionnelle des jeunes, d'abord pour ce qui est des formations complémentaires pour les jeunes chômeurs (transfert progressif des financements, action sur l'offre de formation), ensuite pour ce qui est de la formation par apprentissage (action sur l'offre de formation dans les établissements, financement de ces établissements), enfin pour ce qui est de la formation sous statut scolaire (coordination de l'offre de place de formation, équipements, mais le financement et la gestion des enseignants reste entre les mains de l'état). L'Etat conserve la responsabilité nationale de la création et de la distribution des diplômes (pas de curriculum et de diplômes régionaux). A ce jour, l'orientation professionnelle échappe pour l'essentiel aux régions (sauf pour les jeunes chômeurs), elles n'ont pas de compétences explicites pour l'enseignement supérieur, même si elles investissent progressivement ces deux champs. Il s'agit donc d'une décentralisation portant principalement sur le pilotage de l'offre de formation (choix des spécialités qui seront proposées ou supprimées en formation initiale, des stages ouverts aux jeunes chômeurs). Le poids financier direct des régions dans le système demeure faible en regard de celui de l'état. Elles n'ont qu'un « pouvoir d'influence », même si celui-ci vient à nouveau d'être récemment renforcé [Bel et alii, 2003].

On peut donc parler d'une forme de transfert d'une régulation administrée [Bel, 2003]. Celle-ci est caractérisée par la faiblesse des incitations financières (les budgets sont attribués sur des règles administratives, par exemple forfaitaires, sans modulation par les résultats, pas de « voucher » aux familles ou aux étudiants), par des coordinations entre administrations de l'état, conseil régional et partenaires sociaux pour la prise de décision sur l'offre de formation, par le développement d'une politique de contractualisation des objectifs avec les offreurs de formation [Lamanthe, Verdier, 1999, Bel, 2003, Méhaut, 2004]. L'ensemble s'appuie sur des dispositifs de production d'information au niveau régional (connaissance du marché du travail, du devenir des élèves), dispositifs qui deviennent un enjeu fort dans la coordination entre les acteurs [Bertrand, Hillau, Richard, 2003] et sur un lent développement de l'évaluation des politiques publiques régionales [Méhaut, 2001].

Structure et production du système de formation continue

A la différence des pays où domine une régulation marchande de la formation initiale et continue et où les notions de formation initiale et continue ont peu de sens (le « further education college » au Royaume Uni serait pour l'essentiel considéré comme un établissement de formation initiale en France), le système français sépare fortement ce qui relève de la formation initiale et de la formation continue.

La formation continue des salariés et le système de l'obligation de dépense

Le système est issu d'une négociation interprofessionnelle menée en 1970 (elle-même suivant les décisions des « accords de Grenelle » signés après les mouvements de Mai 1968). Une loi en a généralisé les principes en 1971 [Méhaut, 2005,a].

La base du système est une obligation de dépense pour la formation continue des salariés. L'entreprise peut gérer elle-même les fonds (pratique usuelle des grandes entreprises), soit les confier à des organismes de branche (pratique usuelle des petites entreprises), gérés

paritairement, qui rembourseront l'entreprise de ses dépenses et qui peuvent pratiquer une mutualisation de ces fonds. Ils fournissent ainsi une forme d'assurance collective : une entreprise formant beaucoup une année donnée pourra récupérer plus que son versement annuel à l'organisme gestionnaire.

Le système est aussi basé sur l'idée du plan de formation d'entreprise. Chaque année, l'employeur doit proposer un ensemble d'actions de formation pour ses salariés.

A côté du plan de formation de l'employeur, le système comprend aussi la possibilité d'un congé individuel de formation (CIF), au libre choix du salarié. Un fonds paritaire spécial (alimenté par une partie de la cotisation obligatoire) prend en charge ce congé. Toutefois, son usage est assez limité compte tenu de son coût élevé (environ 20000 congés par ans pour 40 000 demandes).

Dans ce système, les partenaires sociaux sont impliqués à trois niveaux.

Au niveau national et inter-industriel, ils négocient un cadre général. Ce cadre s'impose aux entreprises adhérentes aux organisations patronales signataires, mais pas aux autres. D'où le rôle de la loi qui, dans un mécanisme de "poupée russe", reproduit (éventuellement en le modifiant) et rend obligatoire à toutes les entreprises privées le contenu de l'accord collectif.

Au niveau de la branche, les partenaires sociaux peuvent adapter le cadre national, adopter éventuellement des accords plus favorables aux salariés. C'est aussi à ce niveau que se situe l'essentiel des fonds collectifs qui collectent et gèrent une partie de la contribution des entreprises. Ces fonds sont paritaires, mais il s'agit plus d'un paritarisme de gestion que d'un paritarisme d'orientation. Le plus souvent, la définition et la mise en oeuvre de leurs politiques reposent sur la partie patronale et sur l'équipe technique. On a ainsi pu parler d'un "néo-corporatisme à la Française" [Mériaux, 1998].

Au niveau de l'entreprise, quand existe un comité d'entreprise (entreprises de plus de 50 salariés), ce conseil est consulté chaque année sur le plan de formation. Il comporte en général une commission spécialisée sur la formation continue. Mais là encore, le pouvoir syndical est souvent faible. D'une part on sait que la présence syndicale au niveau des entreprises est limitée en France. D'autre part, les organisations syndicales s'impliquent plus sur les questions de salaire et d'emploi (souvent dans une logique défensive) que sur celles de l'organisation du travail, de son contenu, des compétences. Enfin, l'avis du conseil n'engage pas l'employeur qui peut passer outre un avis négatif.

Un développement important de la formation continue

En dépit de ces limites, le résultat après 30 ans d'application est loin d'être négligeable, particulièrement en regard du point de départ. A la fin des années 60, et à la différence de la RFA, les entreprises, les syndicats et les organisations d'employeurs s'impliquaient peu dans les questions de formation. Avec la fermeture progressive des écoles d'entreprises (qui fournissaient de la formation professionnelle pour les jeunes), la responsabilité de la formation professionnelle initiale était progressivement transférée à l'Etat. La formation professionnelle était considérée comme relevant de l'école, l'apprentissage déclinait. Quant à la formation continue, elle était peu développée, sauf dans les très grandes entreprises. Cette tendance a été inversée par la loi de 1971 qui a conduit les entreprises à se réapproprier les questions de formation [Gehin, Méhaut, 1993]. Le résultat est un effort croissant dans la formation professionnelle continue, mais avec de grandes disparités selon la taille des entreprises et les catégories socioprofessionnelles des salariés.

Le pourcentage de la masse salariale consacré à la formation continue est très largement au dessus de l'obligation (plus de 3% en moyenne). Il a augmenté significativement de 1971 à

1990. Toutefois, depuis cette date, ce pourcentage décroît pour les plus grandes entreprises. L'amélioration du niveau de formation professionnelle initiale des nouveaux embauchés rend la formation continue moins nécessaire. Les pressions sur la masse salariale se font plus fortes, notamment avec la globalisation. Et de nombreuses entreprises veulent développer une gestion plus individualisée de la formation, en reportant si possible une partie de celle-ci en dehors du temps de travail.

Au long de cette période, les entreprises ont fait l'apprentissage des questions de formation. Elles ont développé leurs capacités de gestion de la formation, en créant des emplois de responsable de formation, des services de formation, comprenant éventuellement des formateurs professionnels. Les fonds collectifs de branche ont collecté et redistribué une part croissante des fonds, en particulier pour les petites entreprises. Et, dans certaines branches, ils ont développé des politiques incitatives actives. Du côté de l'offre, la croissance des fonds disponibles a suscité de développement d'un dense réseau d'offres de formation (publics ou privés). Les enquêtes européennes mettent la France dans la moyenne haute des pays européens en termes de formation continue financée par les entreprises [Aventur, Mobus, 1999)].

La place de l'état

L'introduction du système de la loi de 1971 s'est accompagné, à la différence de la formation initiale, d'un désengagement progressif de l'état. Ce lent processus s'est déroulé des années 1970 aux années 1990. Trois facteurs principaux concourent à la fois à un centrage progressif de l'intervention étatique en direction des publics aidés et à la montée en puissance d'autres acteurs.

L'accord de 1970 et la loi de 1971 marquent une première étape. La montée en puissance de la formation continue en entreprise, l'existence du CIF, mais aussi la croissance de la scolarisation, conduisent à un désengagement progressif de la puissance publique de l'un des segments traditionnels de la politique de formation continue, celui de la promotion sociale [Dubar, Gadea, 1999].

Une deuxième composante de ce mouvement est la montée du chômage et la mobilisation de la formation dans le cadre de la politique de l'emploi. Une forme de spécialisation implicite se dégage alors : aux partenaires sociaux ce qui relève de la formation des salariés, à l'Etat ce qui relève des publics chômeurs.

Une troisième composante est le processus de régionalisation. On retrouve ici le même postulat de proximité : les acteurs les plus proches du terrain sont les mieux à même de construire et de conduire une politique publique qui gagnerait ainsi en efficacité et serait d'autant plus légitime que conduite par des élus de proximité. On assiste ainsi à une dilution progressive de la politique étatique par transferts segmentés à de multiples acteurs.

Des signes d'essoufflement et un besoin de réforme

De nombreux rapports et bilans critiques ont souligné que le système issu de la loi de 1971 s'essouffait et qu'il devenait inadapté au nouveau contexte économique et social. Quatre lignes majeures de critiques ont été formulées. A la différence d'autres pays européens, le système français est peu ouvert à l'initiative individuelle et/ou aux diverses formes de co-investissement [Aventur, Möbus, 1999, Fournier, Lambert, Perez, 2002]. La forte concentration des politiques d'entreprises sur des formations de très courte durée (mois de 5 jours) et l'accent mis sur l'adaptation à court terme au poste de travail, conduisent à une baisse de sa rentabilité pour l'individu en termes de carrière ou de salaire [Beret et alii, 1997]. Les

inégalités d'accès à la formation continue demeurent très fortes, nettement au dessus de celles que connaissent par exemple les pays du Nord de l'Europe [Aventur, Möbus, 1999]. D'une part, les toutes petites entreprises et petits établissements (moins de 10 salariés) forment peu, alors qu'ils concentrent une part importante de la population active. D'autre part, cette inégalité "structurelle" se retrouve aussi pour de qui est de l'accès à la formation des salariés les moins bénéficiaires de la formation initiale et les moins qualifiés. Enfin, la conception de la formation est fortement marquée par la logique du "stage". Les entreprises françaises restent, en Europe, parmi celles qui recourent le plus souvent au stage au détriment des autres formes de formation [Nestler and Kailis, 2000]. Avec le développement des possibilités d'auto-formation, l'émergence du e-learning, la prise en compte croissante des formations sur le poste de travail, l'émergence de la validation des acquis de l'expérience, le cadre institutionnel était de moins en moins adapté à la diversification des modes d'apprentissage, entraînant aussi des coûts élevés.

Innovations en formation continue

En 2003 et 2004, le cadre général de la formation continue, relativement inchangé depuis 15 ans, a connu une transformation importante, sous l'impulsion des partenaires sociaux [Merle 2004, Méhaut, 2005, 2006,]. S'il est trop tôt pour mesurer l'impact de cette réforme, on peut cependant en dégager les grands principes.

Un système plus individualisé

Dans le système précédent, le poids de l'entreprise était particulièrement fort. Dans le nouveau système, la mesure la plus significative est la création d'un nouveau "droit individuel à la formation" (DIF), à mi-chemin entre le plan de formation (à l'initiative de l'employeur, principalement dédié à l'adaptation au poste de travail et à l'emploi et majoritairement sur le temps de travail) et le congé individuel de formation (au libre choix de l'individu, qui est placé en situation de congé, souvent de longue durée). Le salarié se voit reconnu un droit théorique à 20 heures de formation par ans (le DIF), cumulable sur 6 ans. Lorsqu'il veut exercer ce droit, il discute avec son employeur sur la formation envisagée, qui doit développer ses compétences dans une perspective de carrière, respecter les orientations prioritaires dégagées au niveau de la branche et se dérouler pour partie en dehors du temps de travail. En cas d'accord sur ces conditions, l'employeur prend en charge le coût direct de la formation et indemnise le salarié à hauteur de 50% du salaire pour les heures de formation en dehors du temps de travail. On est donc dans une logique de partage des coûts (le salarié donne du temps libre, l'employeur contribue aux coûts), d'initiative individuelle (c'est au salarié de décider s'il veut ou non utiliser son droit de tirage et de proposer la formation qu'il veut suivre).

Une nouvelle conception de la formation inscrite dans une logique de mobilité et de carrière

Dès son préambule et son premier article, l'accord insiste sur les changements dans l'organisation du travail et dans les mobilités et sur la nécessité de plans de carrière, discutés entre les salariés et leur employeur, qui peuvent être accompagné de bilans de compétences et d'aide à l'orientation professionnelle. Il prévoit la création d'un passeport individuel d'éducation et de formation (en s'inspirant des suggestions européennes) qui recensera les acquis de formation initiale et continue comme les différentes expériences de travail et les compétences acquises par l'individu dans ce travail. Des "contrats de professionnalisation" sont créés pour les chômeurs nouvellement embauchés, qui réorganisent les anciens dispositifs d'aide aux chômeurs. Et des "périodes de professionnalisation", visent les salariés les plus menacés dans leur emploi du fait du changement technologique et/ou de

l'obsolescence de leur qualification. Ces périodes peuvent comprendre de la formation sur le tas, de la formation formelle, de l'évaluation des acquis de l'expérience et doivent déboucher sur un certificat ou un diplôme. L'accord élargit aussi la notion d'action de formation. Il rompt ainsi avec le primat du stage, en incluant dans la notion d'action de formation les formations à distance, le e-learning, l'auto formation, la formation tutorée sur le poste de travail.

Bien que baptisée « formation professionnelle tout au long de la vie », cette réforme ne permet cependant pas de lever les difficultés d'articulation entre formation initiale et continue. C'est avec la validation des acquis de l'expérience, innovation dans le champ des certifications que le pont entre les deux systèmes est le plus explicite.

La construction et la valeur des certifications

Dans le système « méritocratique », le diplôme joue un rôle central, notamment du fait de sa double valeur, dans le système de formation et sur le marché du travail, ce qui le différencie des autres systèmes [Vinokur, 1995]. Peu d'indices existent aujourd'hui d'une évolution significative du statut et du rôle du diplôme dans la société française. Il faut néanmoins porter attention à plusieurs évolutions: un renforcement de la construction des diplômes professionnels en lien à l'emploi et au travail ; la montée de dispositifs plus ou moins concurrentiels aux diplômes publics sur le marché du travail ; une conception renouvelée des modes d'acquisition des connaissances et notamment du rôle du travail.

La construction des diplômes publics

Le processus de construction des titres et diplômes professionnels a été largement étudié, notamment dans une perspective comparative [Möbus, Verdier, 1997]. Ces auteurs insistent d'abord sur l'importance du rôle de l'état dans l'ensemble du processus. En dépit de l'existence des commissions professionnelles consultatives, ils proposent la formule d'un « tripartisme de consultation », où l'administration consulte mais garde la main, tant sur la nature de la consultation que sur la décision finale. Ce « tripartisme de consultation » se retrouve dans les filières professionnalisées de l'enseignement supérieur (DUT, à un moindre degré licences professionnelles) où le rôle d'une part des enseignants et d'autre part des « experts » (eux-mêmes enseignants) est plus marqué. Ils soulignent ensuite la spécificité de la norme « à la française ». L'existence d'un référentiel de compétences et de certification fixe plutôt une norme maximale que minimale [Fourcade, Ourliac, Ourtau, 1992]:

- maximale en ce sens qu'elle se réfère plutôt au modèle d'emploi de la grande entreprise de pointe, voire qu'elle anticipe sur les besoins supposés du système productif ;
- maximale ensuite car elle vise à former non pas le « producteur immédiat », mais le citoyen producteur dans une perspective de toute la vie active ;
- maximale enfin en ce qu'elle définit des seuils de compétences censés aussi ouvrir l'accès au cursus supérieur de formation...et qui peuvent contribuer à l'échec à l'examen³.

Comme en Allemagne, le processus de rénovation des cursus et des diplômes s'est considérablement accéléré. Leur construction en termes de référentiel de métier et de

³ Dans les débats récents est parfois avancée l'hypothèse de dissocier l'attribution d'un diplôme professionnel : avec ou sans valeur en termes de poursuites d'études.

référentiels de compétences se systématise [Bouix, 1997]. L'enseignement supérieur s'inscrit parfois aussi dans ce mouvement.

Une autre façon d'appréhender la production des certifications consiste à les regarder sous l'angle de la nature des normes qu'elles produisent.

Les diplômes français sont autant des normes de production que des normes de produit. En effet, ils définissent strictement les conditions de la production (horaires, répartition entre disciplines) avant d'être un « label » de produit. En ce sens, ils s'apparentent à des normes de type ISO qui « certifient » le produit à partir de son processus de production, tout en prolongeant leur certification sur le produit à travers le succès de l'élève à l'examen. Toutefois, cette particularité est aujourd'hui entamée par le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui introduit la possibilité d'obtenir le label quelque soit le processus de production.

Ils sont ensuite des normes « bivalentes », ayant vocation à avoir force à la fois en interne au système de formation et en externe sur le marché du travail [Méhaut, 1997].

- en interne: un diplôme professionnel est censé attester d'un niveau dans une hiérarchie commune de diplômes, permettant d'accéder au niveau supérieur ;
- en externe: le diplôme est censé donner un signal sur le marché du travail, signal plus ou moins institutionnalisé selon les règles de ce marché.

Cette double valeur de la « monnaie diplôme » est un facteur permanent de tensions, notamment entre les acteurs qui portent plus ou moins d'intérêt à l'une ou l'autre de ces valeurs : privilégier la valeur immédiate sur le marché du travail, c'est risquer de voir le diplôme professionnel perdre de la valeur dans l'espace éducatif, et inversement.

L'émergence des titres paritaires en formation continue

A côté des diplômes « publics », régulés et distribués par l'état (mais qui peuvent être préparés aussi dans des institutions privées), il faut mentionner la croissance de titres paritaires créés par les branches professionnelles. Ces Certificats de Qualification Professionnelle (CQP), en forte expansion (même si le nombre de candidats reste faible) participent d'une stratégie impulsée par les organisations patronales et syndicales pour renforcer leur contrôle sur la certification. Ils visent principalement les jeunes chômeurs engagés dans des dispositifs de formation en alternance et/ou des adultes en formation continue. Toutefois, ils pourraient à terme se présenter comme une alternative à certains diplômes (par exemple le CAP). Gérés paritairement au niveau de la branche, leur construction ressemble parfois au diplôme (cible métier, référentiels de compétence et de formation), mais souvent en plus spécialisés. Le CQP se présente alors soit comme un complément en termes de spécialisation que l'on enchaîne après un diplôme public, soit comme une offre de formation et de titre dans un domaine non couvert par l'offre publique, soit comme un concurrent direct du diplôme [Charraud, Personnaz, Veneau, 1996]. L'introduction d'une concurrence par la certification, les CQP paritaires étant censés avoir directement valeur dans les grilles de classification mais n'ayant pas de bivalence, pourrait à long terme modifier l'équilibre du système : leur mode de construction les rapproche des titres de la convention professionnelle.

La Validation des acquis de l'expérience

Cette innovation opère une rupture avec le modèle du « tout formation » dans l'acquisition d'un diplôme. Elle systématise des dispositifs pré-existants, mais restés assez confidentiels, en ouvrant la possibilité à toute personne pouvant justifier d'un certain nombre d'années d'expérience professionnelle et/ou sociale de prétendre à la validation de ses acquis pour obtenir un diplôme. Sur la base d'un dossier relatant et analysant son expérience professionnelle, en relation avec le référentiel de compétence du diplôme, un jury peut décider l'attribution totale ou partielle de ce diplôme au candidat. Pour contraindre les offreurs de formation à ouvrir cette voie (les enseignants, formateurs et offreurs étant souvent réticents, au nom de principes pédagogiques, du risque de concurrence avec les formations classiques et/ou de perte de valeur des diplômes) les certificats et diplômes ne pourront être inscrits dans le nouveau « répertoire national des certifications »⁴ que s'ils se mettent en conformité avec cette obligation. Par ailleurs, des dispositifs incitatifs aux individus sont prévus, notamment par les nouvelles dispositions sur la formation continue.

Il est trop tôt pour juger de la portée de cette innovation, tant en termes d'offre que de demande. Toutefois, les premiers chiffres témoignent d'une réelle croissance des candidats par cette voie : près de 15000 candidats à des diplômes de l'éducation nationale, soit un triplement depuis 2001, dont 6000 ont obtenus le diplôme complet [Ancel, 2004]. Certaines grandes entreprises mettent en place des dispositifs d'incitation intégrés à leurs plans de formation. Mais surtout, ce principe général de VAE opère une rupture significative avec la conception française, dans la mesure où il reconnaît et officialise le caractère formateur des situations de travail et autres situations sociales. En ce sens il participe de la construction potentielle d'un nouveau modèle, même s'il contribue aussi à renforcer l'hégémonie du diplôme. On peut aussi penser que la combinaison du DIF et de la VAE va renforcer les accès à la formation continue diplômante. Ce succès de la VAE pourrait, à long terme, freiner la course au diplôme en formation initiale et participer d'une nouvelle articulation entre formation initiale et continue⁵.

Titres, diplômes, conventions collectives et autres régulations sur le marché du travail

Les articulations entre titres, diplômes et systèmes de classification sont variables et les pratiques d'entreprises peuvent aussi différer.

Un nombre important de branches professionnelles se réfèrent à des titres ou diplômes dans leur système de classification. Ainsi tel emploi/métier sera identifié en référence à tel ou tel diplôme nécessaire et/ou à une expérience équivalente [Jobert, Tallard, 1995 ; voir aussi Le Bihanic, 2000].

Il faut toutefois distinguer deux modes de référence :

- un mode non obligatoire ; la mention du titre ou diplôme est l'un des moyens de classer les emplois, d'illustrer les filières d'accès possibles, sans que la possession de ce titre n'emporte obligatoirement classement à ce niveau ni que, réciproquement, le titre ne soit une condition nécessaire pour occuper l'emploi correspondant. On est dans un système de lien « lâche », très caractéristique du système français. Ce lien lâche se manifeste, en période de pénurie d'emploi, par des phénomènes de « déclassement » [Hanchane, 2004, Audier, Di Paola, 2003] : des titulaires de diplômes se présentent

⁴ Répertoire national créé en 2002, dans un mouvement qui concerne aussi de nombreux pays

⁵ L'une des propositions des partenaires sociaux, non retenue à ce jour par l'Etat, consistait à renforcer, sur fonds publics, le droit au DIF pour les salariés qui n'auraient pas obtenu en formation initiale un seuil minimum de formation

sur des postes (ou des concours pour la fonction publique) qui sont « conventionnellement » considérés comme classés en dessous de leur niveau de formation.

- un mode de lien fort, qui peut venir soit de la convention collective, soit d'autres obligations. Dans le cas de la convention collective, certains diplômes ont des « seuils d'accueil » qui font obligation aux entreprises de classer à tel niveau de la grille de salaire, un possesseur du diplôme qui occuperait effectivement l'emploi référencé (les cas de ce genre sont plus fréquents dans la grande industrie, mécanique, chimie, et pour les BTS ou DUT). Dans d'autres cas, l'obligation de diplôme résulte par exemple de règles de sécurité (dans l'électricité), de règles de qualité (certification ISO si la qualification de la main d'œuvre est attestée) ou de réglementations professionnelles ou corporatistes (métiers de la santé, cas du BTS de lunetier ou d'un diplôme de coiffure nécessaires pour ouvrir un magasin...) [Cahuc, Kramarz, 2004].

Enfin, il faut souligner le cas particulier et le poids de la fonction publique : pour l'essentiel, les recrutements dans la fonction publique sont régis par une logique de « niveau », les concours étant ouverts aux titulaires d'un certain niveau de formation (bac, licence...) sans spécification particulière de la spécialité de formation et/ou d'un type de diplôme. En ce sens, la fonction publique participe largement de la logique de niveau, hiérarchisant plus à partir de l'« escalier éducatif » qu'à partir de la nature de ses produits. Mais là aussi, cette relation n'est pas bijective. En période de pénurie d'emploi, nombre de diplômés vont se présenter à des concours de la fonction publique d'un niveau inférieur à celui des diplômes qu'ils possèdent [Audier et alii, 2004].

Mais il faut aussi prendre en compte que, à l'exception des cas de « liens forts », le critère du diplôme n'est qu'un parmi d'autres dans la construction des grilles de qualification et de salaire. L'expérience, l'ancienneté jouent aussi un rôle fort pour le positionnement des individus. Un salarié non diplômé pourra occuper une position « qualifiée ». Des luttes de classement existent, qui peuvent par exemple aboutir au reclassement comme qualifiés d'emplois antérieurement classés comme non qualifiés. C'est plutôt au niveau macro que se dégage de fait une forme de correspondance entre la structure verticale des diplômes et la hiérarchisation des emplois, caractéristique de la structure sociale française.

Quels rendements de la formation professionnelle ?

Le dernier point de cette analyse concerne les rendements de la formation professionnelle. On touche ici à deux questions. La première, souvent évoquée dans les débats sur la formation professionnelle est la contradiction entre les coûts (publics) plus élevés de la formation professionnelle par rapport à la formation générale, coûts qui ne se justifieraient pas dans la mesure où les rendements sont privés. Il faudrait alors intégrer (et pouvoir mesurer) des externalités (économiques, sociales par la démocratisation...) pour justifier le développement de la formation professionnelle sur fonds non privés [Ryan, 2002]. La deuxième est celle des modèles d'articulation aux marchés du travail. La convention méritocratique, où le niveau l'emporte, ne différencierait pas la formation professionnelle de la formation générale en termes de valeur sur le marché du travail et s'éloignerait alors fortement de la convention professionnelle.

School to work transition

Deux spécificités française méritent d'être soulignées, comparativement à d'autres pays qui sont plutôt marqués soit par des modèles d'apprentissage, soit par des modèles de scolarité à temps partiel.

D'une part, en dépit de la croissance de l'apprentissage et de celle du travail en cours d'études, la France reste marquée par un modèle de « séparation » entre la situation scolaire (donc inactif au sens du BIT) et la situation d'actif. Ainsi, comparativement à d'autres pays, les taux d'activité des jeunes de moins de 25 ans sont très largement inférieurs : 30% en 2002 contre 60% au Danemark, 66% au Canada, 50% en Allemagne [OCDE]⁶. Le passage de l'école à la vie active y est donc une rupture temporelle et statutaire plus forte que dans d'autres pays [Gehin, Méhaut, 1993] et donne lieu à des politiques d'accompagnement de la « transition professionnelle » [Rose, 1984] plus ou moins intenses.

D'autre part, mais ceci n'est pas sans rapport avec cela, le fort taux de chômage connu en France est très inégalement réparti. Les jeunes sont plus vulnérables que d'autres populations, caractéristique souvent référée au poids des marchés internes et aux logiques insider/outsider. Les temps de stabilisation d'une cohorte de jeune dans l'emploi et l'activité sont donc relativement long (de l'ordre de 3 ans). On a pu parler d'un régime français d'insertion des jeunes [Verdier, 1996].

Parmi les nombreuses conclusions des plus récents travaux sur l'accès des jeunes à l'emploi, on retiendra :

- a) une grande sensibilité des conditions de transition professionnelle des jeunes à la conjoncture. La comparaison entre les jeunes sortis en 1992 (basse conjoncture), 1998 (haute conjoncture) et 2001 (haute conjoncture en 2001, basse conjoncture en 2003) fait apparaître un taux d'accès à l'emploi stable plus fort pour la génération 1998, des durées d'accès au premier emploi plus faible, des durées cumulées de chômage plus faibles...et inversement pour les générations 1992 et 2001 (pour celle-ci, le tout début de carrière est meilleur, mais la situation à trois ans est plus contrastée) [Céreq, 2001, 2003, 2005] et ceci pour tous les sortants, à l'exception des jeunes sortants au niveau ISCED 0-2 qui voient leur situation relative se dégrader [voir aussi Bordigoni, 2001, Bruyère, Espinasse, Fourcade, 2004].
- b) Un dégradé des situations qui respecte assez fidèlement la hiérarchie des niveaux de diplômes (du CAP à l'Université, on s'insère plus rapidement et mieux sur différents critères) et qui confirme le poids de la norme « méritocratique » dans le fonctionnement du marché du travail, ce d'autant plus qu'en période de pénurie d'emploi les diplômés d'un niveau supérieur vont s'insérer en subissant un déclassement à l'embauche et en repoussant vers le bas les autres [Hanchane, 2004, Nauze Fichet, Tomasini, 2004]
- c) A niveau de diplôme égal, une prime relative aux diplômés de l'enseignement professionnel qui ont des conditions d'accès à l'emploi (à court terme, ici 3 ans) meilleures que celles de leur homologues de l'enseignement général. S'il est relativement difficile d'opérer cette comparaison au niveau de l'enseignement secondaire (très peu de sortants « diplômés » de l'enseignement général), le tableau n° 2 ci-dessous donne certaines indications pour l'enseignement supérieur [Giret et alii, 2003]. Depuis 1998, les relatives bonnes performances sur le marché du travail des titulaires de diplômes professionnels (y compris au niveau le plus bas, CAP/BEP)

⁶ ce qui, d'ailleurs, enlève toute pertinence à la comparaison des taux de chômage des jeunes entre pays

semblent témoigner d'une attractivité plus forte de ces diplômes pour les employeurs, ce qui irait dans le sens d'un affaiblissement de la logique « de niveau ».

Rendements de la Formation Professionnelle Initiale

La plupart des travaux sur le rendement salarial de l'éducation s'appuient sur la théorie du capital humain et raisonnent en nombre d'années d'études. Ils ont souvent du mal à intégrer d'une part l'effet propre de la certification (diplôme obtenu ou non) et d'autre part les différences entre filières (professionnelle ou non) [pour une revue critique, voir Lemistre, 2004, Baudelot, Leclerc, 2005].

En travaillant sur les enquêtes génération du Céreq (1992 et 1998), Lemistre propose les conclusions suivantes :

- Les années d'études certifiées ont un rendement supérieur aux années non certifiées ; ceci est en phase avec le poids du diplôme dans les processus de sélection et de recrutement ; ce rendement est ordonné selon l'échelle des niveaux.
- Le rendement baisse entre la génération 1992 et 1998, malgré la bonne conjoncture que rencontre la génération 1998. C'est l'effet « offre » qui explique majoritairement cette baisse, mais aussi, pour une partie des diplômés l'effet « demande » (baisse de la demande relative).
- A niveau équivalent, il n'y a pas de prime particulière pour les diplômés de filières professionnelles (par exemple au niveau baccalauréat ; mais, comme le fait remarquer l'auteur, les sortants avec un baccalauréat général sont peu nombreux et il est probable que s'ils arrêtent leurs études c'est qu'ils ont une opportunité d'emploi attractive).
- A l'intérieur d'une même filière, des différences significatives existent selon la spécialité de formation. Ainsi, particulièrement pour la génération 1998, les diplômés des filières industrielles profitent plus de l'embellie conjoncturelle [cf aussi Rose, 2005].

Giret, Moullet, Thomas [2003], sans mener une analyse toute chose égale par ailleurs ni tenir compte des biais de sélection, proposent le tableau suivant qui, pour l'enseignement supérieur, témoignerait d'une prime salariale et de protection contre le chômage aux filières professionnalisées:

Tableau n° 3 : différentiels de salaire et de chômage dans l'enseignement supérieur

Spécialité	Différentiel de taux de chômage	Différentiel de salaire (€)*
DESS Sc exacte/DEA	-1,1	60
DESS SHS/DEA	-0,3	120
IUP industriel/ MAITRISE	-0,7	310
IUP Tertiaire/MAITRISE	-7	220
DUT industriel/ licence/deug**	-2,7/-1,6	10/180
BTS industriel/licence/deug	-2,7-1,6	-50/120
DUT Tertiaire/licence/deug	-2,6/-6,1	10/190
BTS Tertiaire/licence/deug	-2,4/-5,9	10/190

* salaire net médian trois ans après la fin des études

**effectifs de sortants très faibles pour le Deug

source : calcul de l'auteur à partir de Giret et alii 2003

Les rendements de la FPC

Dans le domaine de la formation continue, la plupart des travaux concluent à un rendement déclinant [Beret et alii, 1997]. L'impact salarial direct est de plus en plus faible, ce qui est probablement à mettre en relation d'une part avec la réduction de la durée des formations continues, d'autre part avec la croissance du niveau de formation initiale des salariés (dans un raisonnement de type « capital humain », l'accroissement marginal du capital humain est de plus en plus faible) et, enfin avec le primat de la décision et du financement de l'entreprise. Des constats similaires ont été faits sur le rôle de la formation continue en termes de promotion professionnelle et/ou sociale. On peut lire la réforme en cours comme une tentative d'inverser ce mouvement : relance de formations plus longues et plus cumulatives avec le DIF, développement de la validation des acquis de l'expérience et du rôle du diplôme, ré-équilibre entre le salarié et l'employeur : le salarié donnant du temps peut mieux négocier une contrepartie salariale et/ou promotionnelle. En ce sens, la réforme participerait d'une inflexion des marchés internes à la française, avec recul du primat de l'ancienneté au profit de règles de mobilités plus « professionnelles ». Il faudra toutefois attendre plusieurs années pour juger de son effectivité, en tenant compte par ailleurs de l'évolution du contexte du marché du travail : les tensions prévisibles pourraient ré-activer des politiques promotionnelles internes, plutôt en sommeil du fait du fort taux de chômage.

Conclusion

Pour valider l'hypothèse d'un « nouveau vocationalisme » à la française, il nous faut reprendre à la fois les indicateurs de changement et les contre-tendances témoignant d'une forte dépendance de sentier et situer l'ensemble en prospective.

Le premier fait marquant, sans contre-tendance, est le développement des formations professionnelles initiales au niveau du baccalauréat et au delà. Quantitativement (flux d'élèves et d'étudiants) et qualitativement (durée et contenu des formations), on s'éloigne lentement d'un modèle de formation professionnelle dominée, cantonnée aux plus bas échelons de la hiérarchie scolaire. Sans pouvoir parler de parité d'estime, des indices existent d'évolution des comportements des familles et des élèves qui perçoivent plus positivement les filières professionnelles. .

Un deuxième fait marquant concerne l'ensemble diplômes, programmes, conceptions de la formation. Ici, le diplôme (ou le titre) renforce sa prédominance, y compris à travers le développement de la validation des acquis. Mais ce diplôme se construit moins sur des normes académiques, et plus sur des référentiels d'emploi et de compétences. De leur côté, la validation des acquis, ainsi que le développement des formations en alternance, réhabilitent une conception du travail formateur, plus proche de la convention professionnelle, et qui contrecarre potentiellement la conception du diplôme « académique ».

Ces deux mouvements n'effacent pas le rôle du diplôme et la hiérarchisation par niveaux. Mais ils conduisent à une attention renouvelée à son contenu, à sa construction en référentiels, au rôle de la filière (professionnelle ou non, en alternance ou non) et parfois à des diplômes professionnels mieux valorisés sur le marché du travail. Si la sélection sur base scolaire reste la règle, des trajectoires atypiques se développent (complément de formation professionnelle, éventuellement d'un niveau inférieur après une formation générale) et la VAE vient « pervertir » le système.

La prédominance de l'état central s'érode. Il est amené à composer dans un jeu d'acteurs multi-parties, avec un poids très variables des partenaires sociaux, selon le segment de la formation professionnelle considéré, et l'entrée en lice progressive des régions. De leur côté,

les partenaires sociaux renforcent leur poids en formation continue et tentent d'investir, à travers les CQP l'espace du diplôme.

Sur le marché du travail, les grands traits de « l'insertion à la française » restent structurellement marquants et la valeur de la formation continue s'est plutôt dégradée. Toutefois, l'embellie que connaissent certains diplômes professionnels, y compris au bas de l'échelle, l'attention que portent certaines branches et entreprises aux licences professionnelles pourrait indiquer une possible nouvelle valorisation de ces filières. Par ailleurs, les nouveaux dispositifs en formation continue (DIF et VAE) devraient conduire à des liens plus forts entre formation et carrière professionnelle. On pourrait même envisager, à termes des articulations renouvelées entre formation initiale et continue. D'une part à travers les potentialités qu'ouvrent la VAE permettant d'envisager une forme de retour en formation moins coûteux que par le passé. D'autre part à travers des stratégies des élèves et des familles qui, devant de meilleures conditions d'insertion et ces potentialités de retour accepteraient d'interrompre plus tôt leur formation initiale au profit d'une perspective de « formation tout au long de la vie ».

Le système français s'éloignerait ainsi, par innovations incrémentales du modèle méritocratique.

Toutefois, plusieurs éléments laissent à penser que cette trajectoire est instable :

- L'inflexion démographique peut relancer la « compétition » interne au système éducatif pour la captation des flux d'élèves. En dépit des inflexions, c'est alors très probablement l'enseignement général qui serait le plus attractif.
- Dans une certaine mesure, la tertiarisation des emplois, en diminuant apparemment le poids des compétences techniques au profit des compétences relationnelles irait dans le même sens : les nouveaux emplois ne nécessiteraient pas de formation « professionnelle » mais plus un bon niveau d'éducation « générale ».
- A contrario, les scénarii prospectif sur le marché du travail, avec des tensions prévisibles sur les emplois qualifiés et très qualifiés devraient conduire à une moindre déqualification à l'embauche, et à une attractivité plus forte pour les diplômes professionnels. De même, un scénario envisageable est une ré-activation sur de nouvelles bases des marchés internes (avec un rôle moindre de l'ancienneté au profit des compétences et de la formation), qui, en renforçant les perspectives d'évolution par la formation continue pourrait augmenter les choix d'élèves quittant l'école à un niveau intermédiaire, le plus souvent professionnel.
- Enfin, en dépit du recul de son poids, l'état reste un acteur fort. Les urgences et inflexions politiques peuvent rapidement brouiller le paysage, comme on vient de le voir récemment avec la relance d'une hypothèse d'apprentissage à 14 ans, visant théoriquement les drop out du système scolaire et qui médiatiquement renvoie à nouveau l'apprentissage à une image de filière de relégation.

Références

Aghion P, Cohen E, 2004, *Education et croissance*, Paris : La documentation française

Ancel, F, 2004, Le succès de la validation des acquis de l'expérience, Note DEP n°04.36, ministère de l'éducation

- Arrighi J.J, Brochier D., 2005, 1995-2003, l'apprentissage aspiré vers le haut, Cereq Bref, n°217
- Audier, F, Di paola, V, Meurs, D, Perez, C, 2004, L'entrée dans la fonction publique, parcours du combattant ou choix raisonnés, ACI Travail, Ministère de la Recherche
- Aventur, F. and Möbus, M. 1999, *Formation professionnelle initiale et continue en Europe* (Paris, Magnard Vuibert).
- Baudelot C, Leclerc, F, 2005 Les effets de l'éducation, Paris, La documentation Française
- Beduwe C., Germe J.F., 2004 Raising the levels of education in France : from growth to stabilisation,, European Journal of education, march, vol.39, n°1, pp 119-132
- Bel, M. 1996 Construction et régulation de l'offre de formation, document n°117, Céreq
- Bel M., Méhaut Ph., Mériaux O. eds, 2003, La décentralisation de la formation professionnelle, quels changements dans la conduite de l'action publique ? Paris, L'harmattan
- Bel, M, Cuntigh, Ph, Gayraud, L, Simon, G, 2005, Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre, communication au séminaire Datar, DPD, Paris
- Beret, P., Daune-Richard, A.M., Dupray, A., Verdier, E., 1997 'Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand, Rapport pour le commissariat au plan, Aix en Provence, LEST-CNRS.
- Bertrand H., Hillau B., Richard A, 2003, L'expertise en Région, entre légitimité de la connaissance et utilité pour l'action, Formation Emploi, n°84, p11-27
- Bordigoni, 2001, Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion, Céreq Bref, n°71
- Bouix, B, 1997, Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnelles en France, in Möbus M, Verdier E, 1997, Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs, L'harmattan, Paris
- Bruyère M, Espinasse JM, Fourcade, B, 2004, Fluctuations du marché du travail et insertion des jeunes : conséquences sur la politique des diplômes, CPC Document n°2004/9, Ministère de l'éducation
- Cahuc P., Kramarz F., De la précarité à la mobilité : vers une sécurité sociale professionnelle, Ministère de l'industrie et des finances, Paris
- Campinos-Dubernet, M, 1995 Baccalauréat professionnel : une innovation ? Formation Emploi, n°49, Mars, La documentation française, 3-30
- Céreq, 2001, Génération 1998, à qui a profité l'embellie, Bref, n°181
- Cereq, 2001, Quand l'école est finie, premiers pas dans la vie active de la génération 1998, Marseille
- Cereq, 2005, Quand l'école est finie, premiers pas dans la vie active de la génération 2001, Marseille
- Charlot Bernard, Figeat Madeleine, 1985, Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984, Paris, Minerve
- Charraud, AM, Personnaz, E, Venau, P, 1996, Les certificats de qualification professionnelle, de la construction de référents à la mise en œuvre, Cereq, Documents
- Dubar, Cl., Gadéa, C. (eds), 1999, La promotion sociale en France, (Paris, Septentrion).
- Duru Bellat, Marie, 2005, L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie, La république des idées, Paris
- Eckert, H, 1999, L'émergence d'un ouvrier bachelier, les bac pro entre déclassement et recomposition de la catégorie ouvrière, RFS, Avril, 227253
- Fourcade B, Ourliac, G. Ourtau, M. 1992, La négociation des diplômes technologiques, les commissions professionnelles consultatives, Formation emploi, N°39, p45-54
- Fournier, C., Lambert, M., Perez C, 2002, Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques, Marseille : Céreq, Documents n°169, Série Observatoire, novembre, 130p.
- Gehin, J.P, Mehaut, Ph, 1993, Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en France et en Allemagne, Paris, Lharmattan.
- Germe, JF, 2001 Au delà des marchés internes, quelles mobilités, quelles trajectoires, Formation Emploi, n°76, 129-147
- Giraud O, Mériaux, O, 2003 France et Allemagne : décentralisation et capacité de régulation des systèmes d'acteurs régionaux in Bel, Méhaut, Mériaux (coord), La décentralisation de la formation professionnelle, quels changements dans la conduite de l'action publique ? Paris, L'harmattan

- Giret Jf, Moullet, S, Tomas, G, 2002, Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, communication aux journées du GDR RAPPE,
- Giret Jf, Moullet, S, Tomas, G, 2003, L'enseignement supérieur professionnalisé, Un atout pour rentrer dans la vie active ? Bref Céreq, n° 195
- Greinert, W-D, 2005, Les systèmes européens de formation professionnelle, réflexion sur le contexte théorique de leur évolution historique, Formation Professionnelle, n°32, 19-27
- Hanchane (ed), 2004, Déclassement et diversification des parcours de formation : un réexamen de l'efficacité du système éducatif, rapport final CGP, Lest, Aix en Provence
- Jobert, A, Tallard, M, 1995, Diplômes et certification de branche dans les conventions collectives, Formation Emploi, n°52
- Kirsch J L, 2005, Formation générale, formation professionnelle, vieille question et nouveaux débats, Cereq, Net.Doc n°14, Mars 2005
- Lamanthe A, Verdier E, 1999 La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes : la cohérence problématique de l'action publique, Sociologie du Travail, n°4
- Le Bianic, T 2000, Le dispositif français de formation professionnelle à l'épreuve des modèles allemand et britannique, miméo, Lest
- Lemistre, Ph, 2004, Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France, Lihre, note n°386
- Maillard, D, Veneau, P, Grangérard, C, 2004, Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université, Relief, Céreq, N°5
- Marrois W, 1999, Introduction, in Les premières formations professionnelles dans les universités, réponse européenne, ENS, Rennes
- Méhaut Ph, 1997 Le diplôme, une norme multivalente ? in Möbus, Verdier (eds) Les diplômes professionnels en France et en Allemagne, conceptions et jeux d'acteurs, Paris, L'harmattan, 263-273
- Méhaut, Ph. 2001 Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? Formation Emploi, n° 76, p225-234
- Méhaut Ph, 2004, Competencies based management : what consequences for the labour markets ? *Economia et Lavoro*, XXXVIII, 1, 165-180
- Méhaut, Ph, 2004 (b), Decentralising the vocational training system : more than just a shift in scale, BWP@, issue 7
- Mehaut Ph, 2006, forthcoming, Knowledge economy, Learning society and lifelong learning, a review of the french literature, in M Kunh, R Sultana (eds) The learning society in an international perspective
- Méhaut, Ph, 2005, Reforming the french training system, Industrial Relations Journal
- Méhaut Ph, 2006 Une scène nationale en voie de recomposition, le cas de l'accord interprofessionnel de 2003 et de la loi de 2004, in Mériaux O. Verdier E. (coord) Les relations professionnelles et l'action publique face aux risques du travail et de l'emploi, rapport CGP/Dares, Lest, Cerat
- Mériaux O, 1998, L'action publique partagée –Formes et dynamiques institutionnelles de la régulation politique du régime français de formation continue, Thèse de science politique, IEP Grenoble.
- Mériaux O. Verdier E. (coord) 2006 Les relations professionnelles et l'action publique face aux risques du travail et de l'emploi, rapport CGP/Dares, Lest, Cerat
- Merle, V, 2004, Un accord historique ? droit Social, n° Spécial Le nouveau droit de la formation, n°5, Mai, p 455-463
- Möbus M, Verdier E, 1997, Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs, L'harmattan, Paris
- Nauze Fichet, Tomasini, 2004, Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial, Cereq, Net Doc 01 04
- Nestler, K. and Kailis, E. 2002, 'Formation professionnelle continue en entreprise dans l'Union européenne et en Norvège', Eurostat, *Statistiques en bref*, n°3
- Rose J, 1984, En quête d'emploi. Formation chômage, emploi, Economica, Paris
- Ryan P, 2002, Does vocationalism work ? Communication, GRD Rappe, Aix en Provence
- Seibel, Cl, Afriat, C, 2002 Avenir des métiers, CGP, La documentation française, Paris

- Simon G 2001, L'apprentissage, Nouveaux territoires, nouveaux usages, Bref Cereq, n°175
- Verdier, E, 1996 L'insertion professionnelle des jeunes « à la française », vers un ajustement structurel ? Travail et emploi, n°4 ?, La Documentation Française, 37-54
- Verdier, E., 2001 La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? Formation Emploi, n° 76, p 11-34
- Vincens, J, 2002, Dynamique du système éducatif et accès aux emplois en France, Réflexion sur les niveaux de formation, communication au GDR Rappe, Aix en Provence
- Vincens, J, Chirache, V, 1992, Rapport de la commission « professionnalisation des enseignements supérieurs », haut comité Education Economie
- Vinokur, A 1995, Réflexion sur l'économie politique du diplôme, formation emploi, n° 52, 151-183

Schéma n°1 : représentation simplifiée du système de formation professionnelle initiale au sein du système éducatif (hors classes préparatoire et écoles d'ingénieurs)

En grisé les formations professionnelles

Passerelle ou poursuite d'études possible : \longrightarrow

